Des îles et des langues : la simulation globale comme moyen d'échapper à l'isolement en milieu exolingue

Agnes M. Bosch Irizarry* et *Liesl Malaret

Universidad de Puerto Rico, Río Piedras

Résumé

Dans cet article nous présenterons un projet de création qui met l'accent sur la réalisation de tâches d'apprentissage : la simulation globale. Les simulations globales en classe de langue nous permettent de modifier et d'améliorer les stratégies d'apprentissage des étudiants et les pratiques pédagogiques des enseignants, afin de focaliser sur les objectifs principaux de l'enseignement des langues (objectifs linguistique, culturel, de formation générale et technologique, d'autonomisation, etc.). En outre, elles aident les apprenants à développer des compétences pour faire face aux enjeux que pose l'intégration des technologies, dont la capacité d'analyser, de relier et d'organiser des données éparses sur des supports divers, pour produire de nouvelles connaissances et de nouveaux savoir-faire, ainsi que d'autres aptitudes essentielles que nous devrions promouvoir chez les apprenants, à savoir : la curiosité intellectuelle, le pouvoir d'analyse, le respect et la tolérance envers les autres, la créativité et la capacité de travailler en équipe. Dans ce cadre, nous parlerons brièvement de la nouvelle perspective pédagogique mise en avant par le Cadre européen commun de référence (CECR) appelée l'« approche actionnelle » ; ensuite, nous analyserons les éléments définitoires des simulations globales et nous en donnerons quelques exemples. Enfin, nous présenterons le projet « Les Îles » que nous avons élaboré avec des étudiants de niveau intermédiaire à l'Université de Porto Rico.

Abstract

In this article, we will present a task-oriented project: the global simulation. Along with new technologies, global simulation in the language class allows us to enhance student's learning strategies and teacher's pedagogical methods, in order to concentrate on the different goals of language learning (linguistic, cultural, general, technological, autonomy, etc.). Also, global simulations help promote skills to deal with typical challenges of technology use, such as the capacity to select, analyze, and organize information in different formats with the intention of creating new knowledge, as well as other important skills that as teachers we should encourage, such as: intellectual curiosity, critical analysis respect and tolerance towards each others, creativity, and team-work abilities. In this frame of mind, we will briefly comment on the European Union's most recent action-oriented approach to language learning, presented in their Common European Framework of Reference; then we will analyze global simulation's main features and give some examples. Finally, we will discuss our own simulation project called, "The Islands", conceived with intermediate level language students at the University of Puerto Rico.

> « Prenez un lieu, de préférence clos : une île, un immeuble, un village, un hôtel, etc. Faites-le investir et décrire par des élèves qui imagineront en être les habitants... Utilisez ce lieu-thème comme lieu de vie pour localiser toutes les activités d'expression écrite et orale (...). Vous obtenez ainsi une globale. » (Francis Yaiche, 1996, Quatrième de couverture)

Introduction

La didactique des langues se trouve dans un tournant historique en ce qui concerne la conception du processus d'enseignement/apprentissage des langues étrangères. En effet, après les approches communicatives des années 80 – qui ont à leur tour remis en question les méthodologies d'enseignement précédentes (notamment les méthodologies audio-orales et audiovisuelles) –, nous sommes aujourd'hui face à une nouvelle perspective pédagogique, l'« approche actionnelle ». Cette dernière préconise l'entrée à la langue par la réalisation de tâches d'apprentissage dans le cadre d'une pédagogie du projet. Elle est, en outre, mise en avant par l'Union européenne, dans le document connu comme le Cadre européen commun de référence (CECR).

Dans cet article, nous proposerons une expérience de création en groupe qui met l'accent sur les tâches à compléter par les étudiants au sein d'un projet plus large : la simulation globale. Nous tâcherons de montrer comment, à l'aide des nouvelles technologies, les simulations globales en classe de langue nous permettent d'élargir les stratégies d'apprentissage des étudiants et de rénover les pratiques pédagogiques des enseignants, afin de nous concentrer sur les objectifs principaux de l'enseignement des langues (langue, culture, formation générale et technologique, autonomisation, etc.). En outre, elles permettent à nos apprenants de développer les « progrès d'esprit » (Tardif, 2002, p. 17). Il s'agit des compétences nécessaires pour faire face aux enjeux que posent les technologies : la capacité de recueillir, d'analyser, de relier et d'organiser des données éparses sur des supports divers, pour produire de nouvelles connaissances et de nouveaux savoir-faire. Les simulations globales nous permettent aussi de promouvoir chez les apprenants d'autres aptitudes essentielles qu'ils devraient posséder telles que la curiosité intellectuelle, le pouvoir d'analyse, le respect et la tolérance envers les autres, la créativité et la capacité de travailler en équipe.

Dans le cadre de cet article, nous présenterons le projet de simulation globale que nous avons élaboré avec des étudiants de niveau intermédiaire dans les cours *d'Expression orale* et de *Grammaire et composition* à l'Université de Porto Rico. Il s'agit en fait d'un travail en cours ; c'est pourquoi nous n'avons pour l'instant que des résultats partiels et parfois inconcluants, qui nous laissent souvent avec plus de questions que de réponses. De ce fait, nous invitons le lecteur à réfléchir avec nous sur un sujet sans doute pertinent pour l'enseignement du français comme langue étrangère (FLE). Tout d'abord, nous proposons un aperçu de l'utilisation des simulations globales en didactique du FLE et nous définissons des concepts-clé comme « approche actionnelle ». Puis, nous analysons les composantes principales de toute simulation globale et nous en donnons quelques exemples. Enfin, nous présentons notre projet de simulation, intitulé « Les îles », afin de découvrir les atouts et les défis d'une telle entreprise en classe de langue.

Cadre théorique

La simulation globale est une méthode développée initialement dans les années soixante-dix pour l'enseignement du FLE, par Francis Debyser et Jean-Marc Carré au sein du Bureau pour l'Enseignement de la Langue et de la Civilisation française à l'étranger (BELC). D'après Debyser, il s'agissait d'un

« scénario cadre qui permet à un groupe d'apprenants de créer un univers de référence, de l'animer de personnages en interaction et d'y simuler toutes les fonctions du langage que ce cadre, qui est à la fois un lieu-thème et un univers de discours, est susceptible de requérir. » (1996, Préface). La simulation globale constituait ainsi un protocole de base qui permet à un groupe d'étudiants de simuler une mise en situation véritable, pendant laquelle la langue est envisagée comme un *outil* et non plus comme un *objet de savoir*, afin de promouvoir des échanges « réels » entre les apprenants, de les contraindre à « agir » en langue étrangère (Capriles, 2004). L'objectif de la simulation était alors de proposer une alternative aux manuels de langue de l'époque – issus des méthodologies actives, puis audiovisuelles – en accordant une place plus importante aux aspects communicatifs dans les apprentissages et à la créativité des apprenants.

Les simulations étaient déjà utilisées dans d'autres domaines scientifiques et techniques afin de reproduire la réalité pour des objectifs didactiques « mais sans faire courir aucun risque aux participants ou à l'institution qui les forme » (Cali, 2004). En revanche, en classe de langue, elles représentent une démarche pédagogique fondée sur deux aspects fondamentaux : la construction d'un lieu-thème et la création d'identités fictives. Dans ce contexte, les enseignants proposent aux apprenants une « pédagogie de l'imaginaire » (Capriles, 2004) qui se veut vraisemblable, puisque d'un côté la salle de classe se transforme en un espace différent (village, entreprise, hôtel, île, immeuble, etc.) pendant un temps spécifique, soit la durée de la simulation globale et, de l'autre les apprenants deviennent des personnages fictifs qui peuplent cet univers inventé, et qui interagissent entre eux.

Selon K. Jones (In : Levine, 2004), les règles de base pour la mise en place d'une simulation globale sont au titre de trois : premièrement, la situation de départ est **vraisemblable** – les participants doivent assumer leurs identités fictives et se comporter comme si le monde créé existait vraiment ; deuxièmement, la situation est **simulée** – bien que plausible, elle ne doit avoir lieu que dans le contexte de la salle de classe (ou des espaces prévus pour les interactions) et elle ne doit pas avoir des conséquences sur le monde « réel » ; troisièmement, elle possède une **structure cohérente**, c'est-à-dire qu'elle doit se construire autour d'un problème ou ensemble de problèmes permettant de maintenir le réalisme de la situation et de construire une histoire collective, tout en provoquant des échanges entre les participants.

À ces principes de base, Levine (*Idem*) ajoute que, dans un projet de simulation, les participants doivent compléter des tâches concrètes dans leur processus créatif, afin de provoquer des interactions. Ces dernières permettent à leur tour de développer des compétences langagières et extra-linguistiques nécessaires à la résolution de problèmes (conversation, argumentation, négociation, prise de décisions, etc.). En outre, la simulation se déroule dans un contexte unique qui est, de préférence, spécifique à la culture cible (cf. un immeuble parisien, un village en France, une entreprise française). Enfin, tout projet de simulation globale comporte, idéalement, une phase de présentation (*briefing*) et un bilan (*debriefing*) : en effet, avant de commencer, le professeur se doit de bien expliquer les consignes de base et, à la fin de l'expérience, les étudiants devraient proposer un bilan à partir de leur propre analyse introspective de l'activité.

Bien que la simulation globale en classe de langue ait vu le jour pendant les années 70, à l'époque où Debyser lui-même proclamait la mort du manuel, aujourd'hui, à l'ère des approches post-communicatives, elle assure sa place dans l'équation didactique, sans pour autant remettre en question le rôle des manuels de langue. En effet, selon la perspective historique de la didactique des langues proposée par Christian Puren, depuis le milieu des années 90 nous sommes face à une nouvelle approche pédagogique définie dans le document *Le cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, Enseigner, Évaluer* (2001, p. 10) du Conseil de l'Europe, en l'occurrence, « l'approche actionnelle » :

> La perspective privilégiée ici est de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'usager et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. La perspective actionnelle prend en compte les ressources cognitives, affectives, volitives et l'ensemble des capacités que possède et met en œuvre l'acteur social.

Comme nous pouvons le constater, dans cette nouvelle optique, les langues ne sont plus seulement enseignées à des apprenants qui doivent éventuellement s'engager dans des situations de **communication** variées, mais plutôt comme un instrument qui permettra à des individus **d'agir**, de **participer,** de **s'intégrer** en tant qu'acteurs sociaux, à la vie quotidienne, académique, professionnelle, etc. en langue étrangère. Pour ce faire, il ne suffit plus de prendre en compte les quatre compétences linguistiques – compréhension orale et écrite, expression orale et écrite ; il faut également faire appel à d'autres aspects et savoir-faire – cognitifs, sociaux, culturels, comportementaux, etc. – nécessaires pour se débrouiller réellement dans la langue-culture cible.

Le CECR est un document qui, entre autres, définit six niveaux de maîtrise d'une langue étrangère en fonction des savoir-faire dans différents domaines de compétence.

Niveau du CECR	**A1 - Niveau *Introductif* ou *Découverte***	**A2 - Niveau *Intermédiaire* ou *de Survie***	**B1 - Niveau *Seuil***	**B2 - Niveau *Avancé* ou *Indépendant***	**C1 - Niveau *Autonome***	**C2 - Niveau *Maîtrise***
Mots clés	questions simples, environnement proche et familier	descriptions, conversations simples	début d'autonomie, se débrouiller, exprimer son opinion	compréhension courante, capacité à converser ; émettre un avis, soutenir systématiquement une argumentation	s'exprimer spontanément et couramment, assez bonne maîtrise	comprendre sans effort, s'exprimer spontanément

Ces niveaux s'imposent actuellement comme la référence dans le domaine de l'apprentissage et de l'enseignement des langues, notamment en Europe. Il est intéressant de noter que, pour établir les niveaux de compétence, aux côtés des compétences traditionnelles telles que la compréhension orale et écrite (**écouter/lire**) et l'expression écrite (**écrire**), on y évalue l'expression orale (**parler**), mais séparée en deux volets : ***expression*** et ***interaction***.

Le CECR constitue également un standard qui permet d'établir une base commune pour l'élaboration de programmes éducatifs, de manuels, de tests et de critères d'évaluation homogènes en Europe, afin de faciliter la mobilité éducative et professionnelle. Enfin, le CECR part de l'idée que les étudiants de langues apprennent des contenus afin de les appliquer dans des contextes réels, à la différence des étudiants d'autres disciplines qui cumulent souvent des savoirs pour les appliquer à des domaines spéculatifs, purement théoriques. L'apprenant de langues ne vise pas tellement à compléter des exercices traitant des éléments isolés de la langue, mais à acquérir –par le biais d'expériences contextualisées et significatives– des compétences qui lui permettront de participer, d'agir dans la vie quotidienne.

Ainsi, comme nous pouvons l'apprécier dans le tableau suivant (Puren, 2004, p. 24), nous sommes passés d'une logique objet/savoir, dans laquelle l'objectif de la didactique des langues était de former des apprenants capables de s'exprimer en langue étrangère, à une logique sujet/action, qui vise à stimuler la participation active, l'interaction et l'intégration de l'individu dans son entourage par le biais de la langue. En outre, la perspective actionnelle propose de mettre l'accent sur des **tâches**

pédagogiques ou **d'apprentissage** à compléter au sein d'un projet plus large, comme nous l'avons déjà mentionné. Il en résulte une diversification des supports d'enseignement/apprentissage (textes, documents audio et vidéo, hypertexte, etc.), des manières d'accéder aux connaissances et des contenus à privilégier (grammaire, lexique, culture, communication et action), et enfin des activités proposées aux apprenants pour assimiler/appliquer la langue-culture (exemples, documents, tâches). C'est ce que Puren appelle les « entrées ».

ÉVOLUTION HISTORIQUE DES TYPES DE COHERENCE EN DIDACTIQUE SCOLAIRE DES LANGUES ETRANGERES EN FRANCE

	ORIENTATION OBJET (LE CONNAITRE) →				ORIENTATION SUJET (L'AGIR)
ENTREE PAR...	1 **GRAMMAIRE**	2 **LEXIQUE**	3 **CULTURE**	4 **COMMUNICATION** 4a / 4b	5 **ACTION**
ACTIVITES	comprendre, produire	observer, décrire	analyser, interpréter, extrapoler, réagir	reproduire, s'exprimer / s'informer, informer	agir, interagir
SUPPORTS	*phrases isolées*	*images, descriptions*	*récits*	*dialogues* / *«documents authentiques»*	*procédures, scénarios, projets*
HABILETES	CE	EO	combinaison CE-EO	combinaison CO-EO / juxtapositions variées CE, CO, EE, EO	articulations variées CE/CO/EE/EO
ENTREE	**par les exemples**	**par les documents**			**par les tâches**
		visuels/textuels	***textuels***	***audiovisuels*** / ***tous types de documents et d'articulation entre documents différents***	
METHODOLOGIE DE REFERENCE	«méthodologie traditionnelle»	«méthodologie directe»	«méthodologie active»	«méthodologie audiovisuelle» / «approche communicative»	«perspective actionnelle» du Conseil de l'Europe
PERIODES	1840-1900	1900-1910	1920-1960	1960-1980 / 1980-1990	1996-?

© Christian Puren

À ce propos, nous remarquerons qu'en termes de supports, la perspective actionnelle privilégie l'entrée par la tâche, en opposition à la traditionnelle entrée par les documents (écrits, visuels, sonores ou audiovisuels), proposée par la majorité des méthodes d'enseignement des langues. Selon le CECR : « est définie comme tâche toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé » (p. 10). Il peut s'agir tout aussi bien de déplacer une armoire, de négocier un contrat, de commander un repas, de traduire un texte ou de préparer un journal de classe. En outre, « l'exécution d'une tâche par un individu suppose la mise en œuvre stratégique de compétences données, afin de mener à bien un ensemble d'actions finalisées… » (p. 121). En effet, une tâche n'est jamais purement langagière, mais représente un acte social plus large, puisqu'elle force l'apprenant à mettre en œuvre son bagage cognitif et culturel et ses compétences extra-linguistiques, pour aborder et résoudre des situations données.

L'entrée par les tâches va de pair avec la pédagogie du projet, dans laquelle le processus d'apprentissage se fait grâce à la réalisation d'une activité ou production spécifique (tâche), qui aboutit à un résultat final concret. Celui-ci devient à son tour, un moyen pour apprendre la langue et le but ultime du processus d'apprentissage lui-même. La pédagogie du projet « induit forcément un ensemble de tâches dans lesquelles tous les élèves peuvent s'impliquer et jouer un rôle actif, qui peut varier en fonction de leurs moyens et intérêts » [Maga, 2005]. En effet, par le biais des activités centrées sur des tâches, comme la simulation globale, l'apprenant est amené à collaborer dans le processus individuel et collectif de construction de connaissances, à participer aux interactions au sein du groupe et à mobiliser ses compétences langagières et extra-linguistiques, son bagage cognitif, linguistique et culturel. Les apprenants sont ainsi associés de manière contractuelle à l'élaboration de leurs savoirs et en assument la responsabilité.

Comme nous l'avons annoncé précédemment, un excellent exemple d'exercice axé sur les tâches est la simulation globale, qui se base sur l'interaction de personnages au sein d'un contexte donné, afin de solutionner un problème posé, par le biais des échanges et des interactions entre eux. À la différence des « jeux de rôle », qui visent à travailler un certain point de grammaire ou de lexique et dans le cadre desquels les étudiants ne produisent que de micro-dialogues, dans la simulation globale il s'agit de recréer une situation de solution de problèmes au sein de laquelle ils devront s'impliquer et s'investir. Sur son site internet, *La simulation globale au service de la vie de classe*, Olivier Apollon reprend la variété de thèmes pour les simulations globales : des lieux-thèmes fixes (l'hôtel, l'hôpital, l'île), des lieux-thèmes itinérants (la croisière, l'expédition), ou des lieux-thèmes avec des objectifs précis (la conférence internationale, l'entreprise, l'ONG). Chacune propose des problématiques qu'il faut aborder de manière différente, mais leur objectif commun est de créer un sentiment de communauté et d'appartenance comme serait le cas dans une vraie société, pour que les échanges qui s'y produisent semblent le plus « réels » possible.

Compte rendu d'expérience : « les îles »

Nous avons décidé de tenter l'expérience de la simulation globale dans les cours intermédiaires de *Techniques d'Expression Orale* et de *Grammaire et Composition* au Département de langues étrangères de l'Université de Porto Rico (UPR). Le choix des groupes s'est fait en fonction des compétences linguistiques et culturelles des étudiants : en général ils ont déjà atteint le Niveau B1 ou B2 du CECR, ce qui leur permet d'assumer les enjeux d'une telle initiative. Sur les 45 heures prévues pour les cours de langue à l'UPR, nous en avons dédié 9 environ à la simulation globale, même si le temps conseillé par Francis Yaiche (1996, p. 27) pour réaliser une simulation est d'environ 40 heures : (5 heures pour établir le lieu-thème / 5 heures pour construire les identités fictives / 20 heures pour donner du relief par des traces écrites et des interactions / et enfin 10 heures pour introduire des incidents et des événements). Il va de soi que nous ne pouvions pas consacrer tout le semestre au projet de simulation avec les étudiants, car nous avions également un programme précis et des objectifs didactiques spécifiques à atteindre dans chacun de ces cours et à travers d'autres activités déjà programmées.

Notre emploi du temps était en soi assez chargé. Étant donné qu'il s'agit de cours de niveau intermédiaire, nous prétendions réviser des compétences et des connaissances que les étudiants devraient posséder déjà (temps et modes verbaux, syntaxe, vocabulaire, etc.), tout en essayant de leur fournir des outils pour mieux développer leurs compétences communicatives à l'oral et par écrit (éviter les traductions littérales et les faux amis, perfectionner l'expression, utiliser les registres de langue appropriés, etc.). L'objectif de ces cours est qu'ils se sentent plus à l'aise pour communiquer et qu'ils apprennent à se débrouiller dans des situations de communication de la vie quotidienne, académique, et professionnelle.

Le découpage des cours est *grosso modo* le suivant :

Plan du cours et contenus

0. ***Introduction***
1. ***Portraits collectifs et individuels : Description***
2. ***Présentation de documents : Analyse, Résumé***
3. ***Présentation d'une anecdote : Narration***
4. ***Présentation de l'information : Argumentation***
5. ***Présentation des projets de recherche : Dissertation***

Les étudiants doivent au cours du semestre présenter oralement ou par écrit une série de travaux, qui sont précédés d'unités grammaticales et rhétoriques destinées à :

- présenter le type de discours – la description, l'analyse, la narration et l'argumentation – et de document à utiliser – le compte-rendu, le résumé, la dissertation, etc. ;
- enrichir leur vocabulaire – adjectifs, adverbes, termes de cohérence ;
- réviser les structures grammaticales – temps et modes verbaux, voix passive et active, discours direct et indirect, gérondif, etc. – et rhétoriques – élaboration d'un plan, niveaux de langue, etc. – nécessaires pour aborder chaque type de discours.

Étant donné l'emploi de temps préétabli et les objectifs ambitieux du programme académique, la simulation globale a dû s'accommoder au contexte des cours. En revanche, les tâches propres à la simulation nous ont permis de travailler simultanément la plupart de ces objectifs, comme nous le verrons par la suite.

Comme lieu-thème pour notre simulation, nous avons choisi « l'île », c'est-à-dire, que nos apprenants étaient censés être des rescapés d'un naufrage sur une île déserte. Cette île représentait un espace délimité qui contraignait l'interaction entre les personnages. La situation de départ favorisait l'imagination et la créativité des apprenants et permettait de suivre le programme du cours. En effet, lors de la première étape, où il s'agissait d'établir les identités fictives, chaque étudiant devait inventer et **décrire** physiquement et psychologiquement un personnage. Ensuite, en groupe, ils imaginaient l'univers fictif que ces personnages occupaient, où ils se retrouvaient et se déplaçaient. Puis, individuellement ou en groupe, ils devaient **raconter** aux autres les interactions entre les personnages, leurs points de vue et les situations survenues. Enfin, au cours de la simulation, ils développaient des problématiques à résoudre selon les capacités de chaque personnage et des ressources disponibles « sur place » ; pour ce faire, ils devaient analyser les problèmes posés et **argumenter** de manière convaincante.

Nous avons aussi sélectionné l'île comme contexte pour notre simulation globale car, à la différence d'autres simulations, qui se situent dans des contextes plus précis ou qui développent une certaine thématique (un village, une entreprise, une ONG…), l'île permettait aux étudiants d'élargir leurs horizons, d'improviser sur un contexte inédit, de recréer un espace complètement imaginaire, voire irréel. En outre, comme l'affirme Yaiche (Op. cit.), la simulation globale est en elle-même une île, dans la mesure où « ces canevas d'invention fonctionnent comme des lieux clos que l'on peut choisir d'ouvrir ou de fermer, jeter des ponts, creuser des tunnels ou fermer portes et volets ». Enfin, grâce a cette île imaginaire, nous pouvions établir un parallélisme implicite avec notre propre contexte portoricain d'isolement géographique et linguistique, dans le but de dépasser cet isolement a travers l'imagination, la créativité, les connaissances acquises en langue étrangère et les interactions entre les personnages-étudiants. En fin de comptes, ce sont eux ceux qui bâtissent les ponts, qui ouvrent les portes et les volets, enfin, qui brisent le huit-clos qui leur avait servi de lieu-thème pour partir a la découverte de nouveaux horizons.

Si nous observons l'emploi du temps des activités consacrées à la simulation globale, nous constaterons qu'il correspond aux contenus spécifiques des cours intermédiaires, qu'il permet de travailler les compétences nécessaires pour les apprenants et qu'il s'insère dans les différentes unités grammaticales et rhétoriques prévues tout au long du semestre :

PREMIERE SEMAINE (1,5 heures) **Travail individuel : Autoportrait des personnages**. Présentez votre personnage à la première personne : vous devez en assumer la personnalité. Présentez une fiche	**QUATRIEME SEMAINE (45 minutes)** **Travail collectif : Évènements et incidents.** Racontez un incident significatif qui est survenu sur l'île : vous pouvez suggérer différents types d'incidents : tempête,

d'identité qui permettra à vos camarades de vous connaître. **Journal** : faites une fiche d'identité de votre personnage avec toutes les informations pertinentes quant à son physique et sa personnalité. ***Contenu grammatical*** : révision de grammaire **DEUXIEME SEMAINE (45 minutes)** **Travail collectif : Description de l'espace**. Créez le milieu imaginaire où se retrouvent les personnages. Vous ferez une description de votre entourage (le climat, la végétation, la faune, etc.). **Journal** : explorez votre environnement immédiat – nature, flore, faune, personnages, etc. ; étudiez les bruits, les odeurs, tout ce qui peut circuler dans cette île. ***Contenu grammatical***: structure de la phrase, adjectifs **TROISIEME SEMAINE (3 heures)** **Travail individuel : Anecdotes**. Racontez vos derniers moments sur le bateau et/ou les premiers sur l'île : que faisiez-vous lorsque le bateau a coulé ? Où vous êtes-vous retrouvé(e) ? Comment avez-vous survécu, etc. ? Vous pouvez également présenter une rencontre entre un ou plusieurs personnages (retrouvailles, confrontations, rendez-vous, réunion, etc.) ou avec des habitants de l'île. **Journal**: faites une exploration plus introspective de votre personnage, et de ses premières impressions des autres personnages. ***Contenu grammatical*** : temps du passé, discours indirect	sécheresse, vol d'un objet, personnage mystérieux dans les parages, découverte d'une source d'eau, apparition d'un bateau ou d'un avion, etc. **Journal** : Réagissez individuellement à l'incident significatif – donnez vos points de vue, vos impressions, vos soupçons, etc. ***Contenu grammatical*** : temps du passé, expressions temporelles (chronologie du récit) **CINQUIEME SEMAINE (1,5 heures)** **Travail collectif : Interactions**. Trouvez une solution collective suite à l'incident survenu sur votre île : établissez des priorités (quel problème adresser d'abord), proposez des alternatives variées, créez un règlement pour les habitants de l'île, etc. **Journal** : Commentez les alternatives proposées et donnez-en votre point de vue personnel. ***Contenu grammatical*** : connecteurs (argumentation), subjonctif, conditionnel **SIXIEME SEMAINE (1,5 heures)** **Travail individuel : Récit des adieux et souvenirs** – Imaginez une fin de l'histoire pour les habitants de l'île : arrivée d'un bateau, départ des naufragés, décès des personnages, aléas climatiques, etc. Présentez un petit message d'adieu pour vos camarades. **Journal**: Visions d'avenir: comment envisagez-vous votre vie après l'île ? ***Contenu grammatical*** : futur, pronoms relatifs

Dans nos cours de langue, cet emploi de temps s'est traduit par des activités concrètes à compléter par les étudiants. Les exemples que nous présenterons ci-dessous, correspondent à des rédactions, ainsi qu'à des reproductions écrites des exposés oraux que nous avons demandés aux étudiants. Il s'agit de la version originale – avant correction – car nous avons pensé que c'était plus intéressant de montrer comment s'étaient développés l'imaginaire et la créativité des étudiants, ainsi que de donner un aperçu de leur niveau de langue dans les cours concernés. En outre, l'objectif principal de la simulation globale n'était pas de restreindre ou corriger systématiquement leurs productions ; pour cela, il existait déjà tous les devoirs, les exposés et les examens prévus dans le syllabus des cours. Notre désir était plutôt de leur laisser l'occasion de s'exprimer sans contraintes, d'utiliser leurs connaissances – quel que soit leur niveau de langue – pour communiquer avec leurs pairs sans avoir l'appréhension de l'inévitable intervention du professeur. Cela ne veut pas dire que ce dernier ne s'investit pas dans la correction des travaux. Au contraire, il aide à la rectification des productions écrites et il corrige, après coup et sans les interrompre, les productions orales ; mais il le fait dans le but de *guider* les étudiants et de *gérer* la mise en forme des productions et non pas de les *diriger* ni de les *censurer*.

Dans le cadre de la simulation, ils ont tout d'abord établi les grands traits des personnages avec leurs particularités physiques, morales, psychologiques et intellectuelles. Dans ce contexte, ils ont dû faire appel à toutes les stratégies nécessaires pour réussir une bonne description : des adjectifs pour produire un portrait physique détaillé et des tournures verbales, des expressions toutes-faites, des métaphores, etc. pour compléter un portrait moral cohérent. De même, ils ont eu recours à leurs habilités « théâtrales » et ont dû travailler, entre autres, la phonétique, la gestualité et l'intonation, pour incarner

les identités imaginées et les rendre plus convaincantes auprès de leurs camarades de classe. Ainsi, des individus d'origines diverses ont rencontré des êtres bizarres : extra-terrestres, fées, géants, robots. Cette vaste gamme de créatures a fait l'objet de descriptions très riches, qui ont davantage motivé les participants à entreprendre la suite de l'expérience. Parmi les personnages les plus intrigants, nous avons retenu les suivants :

- *Monique donne trop d'importance à son apparence physique, elle est toujours parfaitement habillée. Ses cheveux sont noirs, longs et ils sont lisses mais à cause du fer à repasser. Elle est toujours parfumée et elle ne manque jamais ses rendez-vous avec son entraineur personnel. Elle a son nez opéré parce qu'elle a besoin d'être parfaite…*
- *Ses yeux comme deux ampoules avec une lumière jaune éblouissante, toujours allumée, éclairaient tout ce qu'ils regardaient. Sa visage ovale, les épaules larges, et tout le reste du corps se caractérisait par une couleur gris argenté. Chaque fois que cette sculpture en métal bougeait on entendait des vis en résonnant contre le reste des pièces dans l'ensemble. Ses mouvements, très automatiques appartenaient à un système robotisé. Cette carcasse avait la capacité d'attirer des autres métaux comme un aimant massif. Il a toujours voulu s'appeler Super Platiné….*
- *Mr. Maniaque a une figure élancée et maigre. Ses jambes sont longues et sa tête est un peu petite en comparaison avec son stature. Sa peau est presque translucide et il semble toujours malade bien qu'il a une bonne santé. Les yeux, grands et noirs, ont un air triste, mais son nez et sa bouche sont si petits qui se perdent dans le visage. Cet garçon a une phobie des extraterrestres. Jacques pense qu'ils sont partout, déguisés comme tout sorte de creatures: animaux, plantes, êtres humaines...*

Ensuite, les apprenants ont imaginé leur entourage : topographie, climat, faune, flore… Tous les éléments de l'île devaient être pris en considération. Pour ce faire, ils ont dû réaliser des recherches documentaires, consulter des fiches techniques en botanique ou zoologie, réviser leurs connaissances et le vocabulaire sur certains thèmes comme la météo et la géographie et faire appel aux prépositions et aux locutions adverbiales de lieu pour décrire un univers. Pour rendre cette description plus crédible, il fallait imaginer l'atmosphère, à l'aide de sensations éprouvées par les personnages en ayant recours à la vue, l'odorat, l'ouïe, le toucher et le goût. Ainsi, ils ont réussi à recréer des espaces très originaux, caractérisés par la juxtaposition de climats opposés, par le mélange de la jungle et du milieu urbain, par l'existence de plantes et d'animaux magiques, ainsi que d'habitants inouïs (cannibales, pygmées, etc.), par des univers apocalyptiques où la flore et la faune ont complètement disparu. En voici quelques extraits :

- *Le ciel, gris et nuageux à cause de la saleté accumulée pendant tous ces ans, accompagne un soleil presque éteint. Les odeurs de pourriture et de poudre, font l'air très lourd pour respirer. Il n'y a presque des arbres ou des animaux. Voitures brûlées dans les rues, cratères dans les trottoirs et les maisons en ruines. Des vêtements, chaussures et des autres choses tendues sur le sol se regardent tachés de sang, mais les propriétaires ne sont pas vues nul part. (…). Au loin, la tour de l'université est pratiquement détruite et les deux drapeaux détériorés, zigzaguent avec tristesse. (…) Le vent forte traîne un cartel rongé où à peine on peux lire: Santa Rita … !*
- *L'île s'appelle Criki, a ete forme a cause de l'explosion d´un volcan. (…) Cette île a deux climats, tropical et froid, dans la partie du tropique il y a des animaux sauvages qu'aujourd'hui sont eteint, comme les dinosàures et autres.*
- *C'est l'année 3500 et ils sont les derniers habitants dans la terre. Notre univers est dans un condominium de huit étages. Il est situé dans une ile et il n'y a plus continent ou pays dans la*

Terre (…). L'air est frais, mais, une fois par jour la température peut augmenter ou diminuer de manière exubérante. Ils ne peuvent rien voir à l'extérieur parce que les fenêtres sont des programmes informatiques que simule une utopie. Dans le condominium ils ne peuvent pas sorti puisque toutes les guerres nucléaires ont fini dehors avec l'oxygène.

En ce qui concerne la présentation des interactions entre les personnages, les étudiants ont eu recours à des techniques de narration, ainsi qu'à des termes de cohérence pour exprimer la chronologie ou la suite logique des évènements, et à des structures syntaxiques plus complexes comme les pronoms relatifs. Nous avons eu droit souvent à des rencontres amoureuses impossibles ou invraisemblables, où le ton s'avérait cocasse ou tragique ainsi qu'à des situations tendues ou révélatrices de la personnalité des personnages. Voici quelques exemples :

- *Tous se trouvaient dormi dans la côte. Le bateau où ils voyageaient a fait naufrage. Luc Carotte s'est levé, il a regardé autour de lui et il ne comprenait pas où il était. Luc commençait à marcher émerveillé de la variété de végétation qu'il voyait. Il y avait des autres gens avec lui, qui ne s'étaient pas encore levé. Il a décidé de réveiller un des étrangers. Il a secoué un homme à son côté. (…) Parce que les deux étaient perdu, ils cherchaient autre qui les poudrait aider. Tout à coup Luc et Beau ont vu un homme courrant vers eux. Il était hystérique et il criait désespérément. "Nous sommes dans une île pleine d'extraterrestres! Sortez-moi de ici!!", criait-il.*
- *Quand Azhi, Maniaque et Amilcar sont arrives a l'île ils ont commence a se disputer, Amilcar a décide d'écrire tout ce qui passe. Jacques commence à crier que l'île est pleine des extraterrestres et que par faute d'eux ils sont là et Azhi s'est assis à voir ce qu'Amilcar et Jacques faisaient. (…) Jacques est convaincu de qu'Azhi est un extraterrestre et il lui regarde rarement avant dire qu'il faut chercher une manière de sortir de l'île.*

Dans l'étape suivante, il s'agit de « faire intervenir des événements » qui vont marquer définitivement la vie des personnages et, en quelque sorte, qui vont annoncer la fin de l'histoire. Dans ce cadre, nous avons cherché à ce que les étudiants soient obligés de résoudre un problème important en tant que membres d'une communauté. Suite à un incident qui change leurs destins à jamais – une pénurie d'aliments, une catastrophe naturelle, un crime, etc. – ils doivent analyser des faits et comparer des points de vue et des versions différentes, puis présenter leurs arguments pour réussir à surmonter la crise ou, bien au contraire, se laisser dépasser par les événements. L'utilisation des modes verbaux, tels que le subjonctif, le conditionnel et l'impératif, sera indispensable. En outre, les termes de cohérence aideront les étudiants à formuler des arguments convaincants. Voici quelques événements qui ont marqué la vie de nos naufragés :

- *Sachira, Vanessa et Frère Antonio sont impliqués dans une controverse avec les autres habitants de l'île parce que, récemment, on se démène avec une pénurie d'aliments qui menace de tuer à tout le monde. La situation se complique parce que, selon les trois impliqués, ils ont des ordres divins de ne pas partager les aliments avec les autres au moins qu'ils croient et se conversent à la foi catholique.*
- *Nous cherchons de l'eau. Marco, Bénedek, Claudia, Marie Ange dans le forêt. (…) Tout a coup, Benedek a disparu. Nous sommes arrêtés et nous écoutons les cries de Bénedek. Nous avons regardé au tour de nous et enfin nous l'avons vu, il pendais d'un arbre. Nous pensions comme le libere, quand nous rendre compte que nous étions entoure par les cannibales.*
- *Nous sommes passés quatre jours sans manger. La faim voulait nous tourner fous! Caroline, Thiago, Dalia, Sarai et moi, René, nous étions désespérés, en cherchant de la nourriture. (…) A*

ce moment la, Thiago s'est rappelé du lieu ou son petit avion s'était écrasé. Nous avons courus, et la, entre les plantes, nous avons trouvés le petit aéroplane Cessna avec de la nourriture, des boites, de l'eau embouteillé...

L'étape précédente devrait servir comme préambule à la conclusion de la simulation globale et au bilan. Les personnages doivent faire leurs adieux et conclure la simulation : pour certains c'est la fin… pour d'autres ce n'est que le début d'une nouvelle vie:

- *Quand tous avons pensé qu'étais le fin du notre vies, a apparu Benedek. Il nous avons libéré et il a sacrifié sa vie quand il distrayait des cannibales pendant que nous échappions. A partir de ce moment nous ne lui avons jamais vu. Nous avons couru a travers du fôret jusque nous avons trouvé la plage. Quand nous sommes arrivé, nous avons vu une bateau de la garde côtière (...) En remercie a Dieu et a Benedek je suis aujourd'hui ici dans ce programme télévisuelle en partage m'anecdote .*
- *Non, je ne suis pas mort, mais je vous dis adieu mes chers frères. Voilà la raison de cette messe. Je vous dis mes frères, que je resterai sur cette île. Oui, mes frères, je resterai pour laisser ma place a quelqun d'autre, pour laisser ma place a vous comme expression de mon amour a vous les fils de l'omnipotent createur pour que vous puissiez parler de l'amour de Dieu. Voilà la dernière ouvre de Dieu sur cette île, vous sauver par intérmediare de moi. (...) Je vous laisse partir mes frères. Amen.*
- *Je ne veux pas partir. Avant d'arriver à cette île, j'étais un homme de 47 années qui vivait avec sa mère. Je passais mes jours en prenant du rhum et mes nuits en le servant aux hommes et aux femmes de Lyon, dont j'étais la seule compagnie. Toutefois, en arrivant à cette belle île, tout a changé. Finalement j'avais un but. Quelque chose qui m'obligeait à me déplacer pour survivre. (...) Je ne veux pas partir. Je ne veux pas retourner à une vie médiocre et inconséquente. Je resterai ici, où seulement Dieu m'écoute.*

Au fur et à mesure que les histoires se développent, s'entrecroisent, s'opposent, la simulation prend vie, une vie qui lui est propre. Alors que les apprenants s'approprient – à titre individuel et collectif – de l'expérience de simulation et du monde imaginaire, les personnages s'aiment, se détestent, s'aident ou se trahissent – comme ils le feraient dans la vraie vie. Si tout va bien, les apprenants/personnages tissent des liens avec leurs interlocuteurs, apprécient leur univers fictif et sont motivés à jouer le jeu. Ici, il est intéressant de noter que, bien que ce soit l'enseignant celui qui lance le défi de la simulation et qui en donne les consignes, ce sont les étudiants, selon leur imagination, leurs motivations, leurs intérêts et leurs connaissances/compétences de base, ceux qui bâtissent le projet. Petit à petit, nous aurons réussi à « entraîner un groupe d'élèves sur un lieu fonctionnant comme un milieu et comme un thème », afin de leur permettre de « se glisser dans la peau d'un personnage » (Capriles, 2004). C'est ce qui constitue une simulation globale.

Les défis de la simulation globale

Dans notre cas, à travers la simulation nous prétendions développer les compétences linguistiques et culturelles de nos étudiants, en l'occurrence l'enrichissement du lexique et la production orale et écrite ; l'élargissement des stratégies de recherche d'informations, l'utilisation de supports divers et l'accès direct à la langue-culture étrangère par le biais des documents authentiques. En outre, nous voulions promouvoir chez eux l'acquisition de compétences extra-linguistiques, telles que la manipulation de l'outil informatique, la diversification des sources d'information, la curiosité

intellectuelle, l'imagination et la créativité, l'apprentissage collaboratif, la construction individuelle et collective des connaissances, l'autonomie et la gestion des difficultés individuelles, en fonction de leurs intérêts et besoins, à leur propre rythme.

Cependant, la simulation globale présente aussi des défis qui se manifestent dans les différentes étapes du projet de création. La gestion du temps, le rythme, le travail en équipe et l'évaluation en constituent les difficultés les plus importantes. En termes de temps, il était difficile de développer toutes les étapes prévues par la simulation étant donné que cette activité avait été incorporée à un programme préétabli, ce qui limitait le nombre d'heures que nous pouvions y consacrer. Alors, l'organisation au préalable et la discipline de la part du professeur sont indispensables pour atteindre tous les objectifs du cours. Quant au rythme de travail, il faut que les différentes étapes de la simulation soient bien distribuées dans le calendrier afin d'éviter la fatigue/l'ennui et de maintenir la cohérence vis-à-vis du programme du cours et aussi des compétences que nous souhaitions travailler.

Le travail en équipe s'avère souvent difficile car nous pouvons rencontrer des étudiants qui ne s'intéressent pas à l'activité et qui se résistent à faire partie de l'expérience. Il y en a d'autres qui ont du mal à travailler en équipe, voire des groupes qui ont du mal à s'entendre. Cela dit, le travail collaboratif est l'un des enjeux de ce type d'expérience, et l'une des aptitudes que nous voulions promouvoir chez nos étudiants.

D'après Debyser (In : *Le point sur les simulations globales*, 2006) dans le cadre des simulations globales, le rôle du professeur est multiple. D'une part, il est le maître de jeu qui doit organiser toutes les activités et bien structurer chaque étape afin que les étudiants puissent s'investir dans la simulation, bien informés. D'autre part, il propose des idées aux participants en évitant de les diriger et il reste vigilant en ce qui concerne la dynamique de classe et la qualité du travail, pour éviter les risques de dérapage. Il faut dire qu'il est toujours difficile de parvenir à un équilibre entre les interventions nécessaires et justifiées du professeur et la tentation d'imposer ses propres critères dans le cadre du processus créatif des étudiants.

Enfin, dans un projet de simulation globale l'accent est plutôt dirigé vers le contenu et non vers une production académique, ce qui rend plus difficile l'évaluation. Le développement des compétences extra-linguistiques pose une difficulté supplémentaire à tout travail sur la langue, puisqu'il ne s'agit plus seulement de faire attention à la grammaire, au vocabulaire, à la prononciation, etc. comme des éléments isolées de langue, mais aussi de mettre en œuvre des savoir-faire tels que l'argumentation, la justification des choix, la résolution de problèmes, les compétences technologiques, etc. Bien évidemment, ces difficultés pour l'étudiant vont se traduire en défis pour le professeur au moment de l'évaluation – qu'allons-nous évaluer ? La production écrite/orale, la créativité, le processus de prise de décisions… ? Et comment ? Comme l'affirme Olivier Apollon sur son site Internet, *La simulation globale au service de la vie de classe* :

> Il est difficile d'évaluer la simulation globale dans sa totalité mais en revanche, il est tout à fait possible de le faire en séparant les travaux. On peut alors traiter les traces écrites comme des rédactions et évaluer l'oral en se basant sur les identités fictives et les capacités d'écoute et de communication.

Cela dit, en ce qui concerne les productions associées a la simulation globale, nous avons toujours essayé de privilégier le processus de création et la participation des apprenants sur la production, étant donné qu'il s'agissait d'une expérience en parallèle et qu'ils devaient réaliser d'autres activités pédagogiques pour lesquelles ils seraient évalués.

Conclusions

Les simulations globales permettent de travailler simultanément plusieurs compétences langagières et générales, dans la mesure où les étudiants sont invités à franchir différentes étapes qui exigent des savoirs et des savoir-faire très variés. Avec les « îles », nous avons tenté de : promouvoir l'apprentissage centré sur les apprenants (leurs connaissances, leur bagage cognitif et culturel, leur créativité) ; exploiter et/ou briser les représentations qu'ils ont de l'Autre, afin de développer chez eux des qualités telles que la tolérance et le respect ; développer des compétences langagières et générales leur permettant de s'intégrer dans un contexte multilingue et multiculturel à l'avenir ; rompre avec l'isolement linguistique typique de notre contexte exolingue et insulaire en leur proposant d'autres espaces (même inventés !) d'utilisation de la langue cible ; et enfin comme le décrit Debyser, nous voulions « décrire le monde, raconter la vie et vivre la comédie des relations humaines » [In : Mutet, 2003, p. 17], à travers nos apprenants.

La simulation globale nous permet aussi de remettre en question le rapport étudiant/enseignant, puisque nous pouvons ensemble défier les limites spatio-temporelles (le voyage dans le temps, le voyage sidéral) ou bien nous mettre dans des situations allant de la plus crédible (l'immeuble, le village) à la plus insolite (le cirque, l'île). Elle nous permet de créer une ambiance de convivialité et de jeu dans le contexte éducatif, tout en motivant les étudiants à s'exprimer, à partager leurs expériences, à se dévoiler devant les autres, sans se sentir intimidés par le jugement que porteront les pairs ou l'enseignant. De cette manière, elle facilite la communication qui est, après tout, l'un des objectifs primordiaux dans une classe de langue.

En outre, les simulations favorisent la mise en œuvre de l'approche actionnelle en promouvant la diversification des « entrées » et des supports. Elles nous donnent une plus grande liberté en tant qu'enseignants pour combiner et articuler diverses méthodes d'enseignement/apprentissage, en fonction de ce que nous voulons travailler avec nos apprenants. En effet, il ne faut pas oublier que dans le contexte de la simulation globale, le rôle du professeur est très important : bien qu'il soit censé ne pas trop intervenir pour juger ni pour corriger systématiquement les étudiants, il est obligé de coordonner l'expérience, de leur donner des consignes claires et précises, de concevoir les tâches d'apprentissage qu'ils devront compléter, enfin d'éviter les dérapages qu'une telle expérience (de par son esprit ouvert et illimité) est susceptible de provoquer. Dans ce sens, en tant qu'enseignants nous pouvons tenir compte des intérêts et des besoins de nos apprenants, afin de leur proposer des tâches adaptées à leur niveau de langue, à leur contexte pédagogique et aux besoins académiques et professionnels de l'institution d'enseignement, comme ce fut le cas dans nos cours intermédiaires.

Cet éventail de possibilités est sans doute démultiplié par l'avènement des technologies de l'information, qui ont bouleversé la manière d'accéder aux services ; changé les codes de communication, la structuration des informations et les façons de les appréhender ; diversifié les options de stockage et d'exposition des données ; modifié les moyens de les diffuser en défiant les barrières spatiales et temporelles. En effet, l'avènement des nouvelles technologies d'information et de communication a marqué le début d'une nouvelle ère en matière de communication et de gestion des informations, dont la didactique des langues a énormément profité. Il s'agit de ce que Jacques Tardif [2002, p. 17] appelle la « civilisation de la numérisation », dans laquelle les interactions avec les informations et entre les personnes ne sont plus les mêmes qu'avant.

Qu'il soit dans un immeuble parisien ou sur une île déserte, sur la Terre ou dans l'espace sidéral, nous devons essayer de profiter des possibilités inouïes que nous apportent les simulations globales et permettre à nos étudiants de se découvrir eux-mêmes et de découvrir les autres dans un contexte surprenant de communication. Certes, dans notre cas particulier, il pourrait sembler ironique le fait

d'utiliser un lieu-thème clos, comme c'est le cas d'une île, pour pousser les étudiants à s'évader de ce milieu exolingue, qui provoque à son tour un sentiment d'isolement inévitable par rapport à la langue-culture étrangère. Or, en provoquant un contact – quoiqu'artificiel – avec cette dernière par le biais des interactions avec les autres apprenants, nous parvenons en quelque sorte à développer chez eux la conscience de l'Autre et d'eux-mêmes, à éveiller leur curiosité, à rompre des stéréotypes, à tisser des liens de solidarité et, enfin, à bâtir les ponts vers le monde extérieur dont nous parlait Francis Yaiche. Qui sait, tout compte fait, grâce aux « îles », peut-être aboutirons-nous à nous en sortir, avec nos apprenants, de cet isolement provoqué d'un côté par l'éloignement physique et culturel vis-à-vis de la langue étrangère en contexte exolingue et, de l'autre, par notre propre réalité insulaire.

Bibliographie

Apollon, O. (sd). La simulation globale au service de la vie de classe, In : http://www.ac-rennes.fr/pedagogie/lettres/lp/simglob.htm

Cali, C. (2004) « Les simulations globales : élaboration de programmes et évaluation », Article extrait du numéro spécial *Recherches et Applications* du *Français dans le monde*, In: http://www.francparler.org/dossiers/simulations_cali.htm

Capriles, A. (2004) « La simulation globale : enfin un loft utile », *EduFle.net.* In : http://www.edufle.net/La-simulation-globale

Conseil de l'Europe (2000) *Un Cadre Européen Commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Strasbourg: COE.

Debyser, F. (1996) *L'immeuble*, Paris: Hachette FLE/CIEP.

Levine, G. S. (2004) *Global Simulation: A Student-Centered, Task-Based Format for Intermediate Foreign Language Courses*, American Council on the Teaching of Foreign Languages

« Le point sur les simulations globales ». (2006) *Franc-Parler.org*. In : http://www.francparler.org/dossiers/simulations.htm

Maga, H. (2005) « La pédagogie de projet : pourquoi ? comment ? », *Franc-Parler.org*. In : http://www.francparler.org/dossiers/projets_introduction.htm

Magnin, M. (2003) La page pédagogique des internautes, San Diego University, In : http://home.sandiego.edu/~mmagnin/PagePedagogique.html

Mutet, S. (2003) *Simulation globale et formation des enseignants*, Tübingen : Narr Verlag.

Puren, C. (2004) « De l'approche par les tâches à la perspective co-actionnelle », *Les Cahiers de l'APLIUT*.

– (2001) *Modèles historiques de l'innovation technologique en DLE*, In: « La didactique des langues face à l'innovation technologique », Université Technologique de Compiègne.

Tardif, J. (2002) « La contribution des technologies à l'apprentissage : mythe ou réalité conditionnelle », *Le français dans le monde : Recherches et applications.*

Wikipédia: "Le Cadre Européen Commun de Référence (CECR).

Yaiche, F. (1998) *Les simulations globales, mode d'emploi*, Paris : Hachette.